



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP**

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2930>

DOI: 10.14244/198271992930

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2020 by UFSC/PPGE. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>



Artigo

O desenvolvimento da criação musical – cinco reflexões para a prática educativa em música

The development of musical creation - five reflections for the educational practice in music

El desarrollo de la creación musical: cinco reflexiones para la práctica educativa en la música

Rafael Beling^{*1}, Silvia Cordeiro Nassif^{**2}

^{*}Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara-SP, Brasil

^{**}Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil

Resumo

O presente trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída, apresenta uma análise sobre o processo da criação musical, buscando compreender suas possíveis origens e desenvolvimento à luz da psicologia histórico-cultural. A referida pesquisa, de natureza teórica, teve como objetivo principal trazer as contribuições desse aporte teórico para a educação musical, especificamente em relação à questão da criação. Além da discussão teórica, na qual são confrontadas as ideias de autores da perspectiva assumida com o senso comum e outras abordagens teóricas sobre o tema, são apresentadas cinco reflexões de ordem metodológica que, não devendo ser tomadas como procedimentos obrigatórios a serem seguidos, podem fornecer direções para uma prática efetivamente criativa no ensino de música.

Abstract

The present work, a part of an already completed Master's thesis, presents an analysis about the process of musical creation, and seek to understand its possible origins and development in the light of historical-cultural psychology. This theoretical research aimed to bring the contributions of this theory to music education, specifically in relation to the issue of creation. In addition to the theoretical discussion, which confronts the ideas of authors from the perspective assumed with common sense and other theoretical approaches on the subject, five methodological reflections are presented—which should not be taken as mandatory procedures to be followed — that we believe can provide directions for an effective creative practice in music teaching.

Resumen

¹ Doutorando em Educação Escolar (Unesp), mestre em música (Unicamp).

E-mail: rafaelbeling@gmail.com

² Professora doutora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação musical; Música e linguagem; Música e desenvolvimento humano.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9445-5342>

E-mail: scnassif@gmail.com

El presente trabajo, recorta de una investigación de maestría ya concluida, presenta un análisis sobre el proceso de la creación musical, buscando comprender sus posibles orígenes y desarrollo a la luz de la psicología histórico-cultural. La referida investigación, de naturaleza teórica, tuvo como objetivo principal traer las contribuciones de ese aporte teórico a la educación musical, específicamente en relación a la cuestión de la creación. Además de la discusión teórica, en la que se enfrentan las ideas de autores de la perspectiva asumida con el sentido común y otros enfoques teóricos sobre el tema, se presentan cinco reflexiones de orden metodológico que, no debiendo ser tomadas como procedimientos obligatorios a seguir, las direcciones para una práctica efectiva creativa en la enseñanza de la música.

Palavras-chave: Criação musical, Educação musical, Psicologia histórico-cultural.

Keywords: Vigotsky; Musical Education.

Palabras claves: Creación musical, Educación musical, psicología histórico-cultural.

Introdução/apresentação

Este artigo apresenta, de forma sintética, as ideias que foram defendidas no trabalho de pós-graduação que se intitulou *O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação musical* (BELING, 2017). No referido trabalho, buscamos apresentar como é importante direcionarmos esforços para o campo teórico que estuda o desenvolvimento da criação musical, averiguando suas demandas psicológicas, filosóficas e pedagógicas, e o quanto isso se alinha diretamente a formulações prático-educativas. Tendo como estofo e referencial teórico a psicologia histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, nosso trabalho prestou-se a buscar contribuições do campo da psicologia para a área de educação musical, com enfoque específico no tema criação musical. Tomando os textos da psicologia soviética sobre o desenvolvimento da capacidade criativa do/no ser humano como base para se pensar a própria questão da criatividade na música, propomos algumas diretrizes/caminhos/horizontes para o trabalho com criação musical. A partir de agora, portanto, nossos esforços serão direcionados em sintetizar as ideias que foram desenvolvidas no trabalho anterior, condensando-as em cinco reflexões para a prática educativa em música; como sugerido no título do presente artigo.

Criação musical – do senso comum à consciência filosófica

O uso que fazemos do subtítulo do livro de Saviani³ é bastante intencional, nesse momento. Na medida em que julgamos ser esse um dos pontos nodais para se iniciar uma discussão sobre o presente tema, pretendemos, justamente, trazer luz à questão da criação musical, buscando compreendê-la para além de suas aparências imediatas. É de extrema importância que nossa consciência acerca do mundo objetivo seja cada vez mais pautada numa concepção aprofundada da realidade.

A criação, de modo geral, tem sido atrelada ao divino desde os tempos mais antigos. Na bíblia, por exemplo, encontramos inclusive a frase “no princípio criou Deus os céus e a terra”⁴. Durante séculos, o homem do mundo ocidental atribuiu

³ SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18ª Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

⁴ GN1:1

toda e qualquer potencialidade criativa ao mundo metafísico, compreendendo a criação – e mesmo a capacidade de criar – como uma dádiva ou um dom, que, quase sempre, foi entendido como algo pertencente a poucos. Essa herança cultural chega aos dias de hoje ainda com muita força e, principalmente para o senso comum, a ideia de que a capacidade de criar é algo místico mantém-se presente no ideário de muitas pessoas, notadamente quando lidamos com o campo da arte.

Sim, é preciso dizer que, embora tenhamos obtido avanços notáveis na forma de se pensar o processo criativo humano, os fetiches sobre a questão da criação no campo da arte continuam ainda muito arraigados. Não parece fácil aceitar que Michelangelo não tenha sido tomado por um espírito sobrenatural quando esculpia Pietà, em 1497, ou Moisés, quando trabalhava no túmulo de Júlio II. Segue, assim, a ideia de que, para criar, é necessário ter um talento especial. Na música isso também pode ser visto com frequência. Não muito raro o compositor, por exemplo, é entendido como um criador nato; munido de uma capacidade anormal de materializar suas ideias através dos sons.

É preciso dizer, de pronto, que essa forma de se pensar a criatividade será fortemente combatida no presente texto, e que nosso discurso estará em consonância com uma concepção materialista – e não idealista – da realidade e também da arte – entendendo-a como um fenômeno que se dá no seio das relações que são próprias ao ser humano. A capacidade de criar, da qual desfruta o ser humano, será vista aqui como uma potencialidade psíquica humana. E que, portanto, está intimamente ligada à realidade objetiva dos indivíduos; o que acaba por incluir suas condições de vida e educação, em seu mais amplo sentido.

Nessa direção, para dar fluidez e sequência lógica ao texto, buscaremos apresentar uma breve síntese das ideias da psicologia histórico-cultural – e, sobretudo, da figura de Vigotski – formuladas acerca do desenvolvimento da capacidade criativa humana. Em seguida, apropriando-nos das considerações dessa base psicológica, partiremos para a exposição de cinco reflexões sobre o trabalho com criação musical.

O desenvolvimento da criatividade na psicologia histórico-cultural

Segundo Vygotski (1995; 1997; 2001), o desenvolvimento de todas as capacidades psíquicas humanas se dá no seio da vida cultural e social dos indivíduos. Logo, todos os atributos e características que nos diferem dos demais animais são alcançados pelo processo de humanização, e advém das condições educacionais – no mais amplo sentido que esse termo possa tomar. A criatividade não foge a essa regra. Como um dos atributos da função psíquica Imaginação⁵, o desenvolvimento da capacidade criativa humana mantém relações diretas com as condições de desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, a criatividade – como uma *potencialidade* humana – só pode se desenvolver nas pessoas mediante uma relação que é *mediada* pela cultura humana.

Vigotski aborda o tema criação em alguns de seus textos. Falando especificamente sobre imaginação e criação encontramos, por exemplo, a

⁵ Na concepção vigotskiana (VIGOTSKI, 2009) a criatividade seria um dos atributos da função psíquica Imaginação. Assim, a criatividade não seria ela própria uma função psíquica do ser humano, mas sim uma capacidade que surge com base na possibilidade imaginativa. Para se compreender essa equação, basta atentar ao fato de que a criação é um fruto da criatividade. De igual modo, só criamos, porque nossa imaginação nos permite a elaboração e os mecanismos para a materialização do novo.

conferência *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* (VIGOTSKI, 1998) e o livro intitulado *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009). Nesse segundo, contrapondo-se às concepções de distintas correntes da psicologia a respeito dessa temática, o autor elenca pontos de vista teóricos para uma forma diferente de se pensar o desenvolvimento das funções imaginativas e criativas do homem. Vigotski também se opõe à psicologia intuitiva ou idealista, a qual, segundo ele, transforma o problema em postulado; ao invés de explicarem como na consciência se origina a atividade criativa, os idealistas afirmam ser a imaginação criadora uma propriedade primária – quer dizer, existente desde o nascimento – da consciência.

Outra questão que parece não encontrar resposta nessa concepção psicológica é a natureza da imaginação. Numa análise dos trabalhos piagetianos sobre a imaginação, que se baseiam, sobretudo, em Freud, Vigotski afirma: “esses autores consideram a imaginação, em suas formas primárias, como uma atividade subconsciente, como uma atividade que não serve ao conhecimento da realidade, mas à obtenção de prazer, como uma atividade não-social, de caráter não-comunicável” (1998, p. 118). Vigotski (2009), na esteira dessa discussão, destaca dois aspectos importantes que interessam a esta pesquisa. O primeiro deles seria a atividade criativa ou imaginativa da criança que acontece com base em suas experiências concretas de vida e não a partir de elementos dados *a priori*; e segundo, o papel da escola, do educador, da cultura, no desenvolvimento desse processo.

Tratando com um pouco mais de atenção esse segundo aspecto exposto por Vigotski, é possível dizer que, na concepção da psicologia histórico-cultural, “a imaginação conquista suas propriedades graças aos vínculos com a linguagem, isto é, no processo de comunicação entre os indivíduos, encontrando na atividade social, coletiva, a condição de sua emergência” (MARTINS, 2013, p. 235). Segundo o autor russo:

A investigação tem mostrado que não só a linguagem, mas a vida ulterior da criança serve ao desenvolvimento de sua imaginação; semelhante papel o desempenha, por exemplo, a escola, onde a criança pode pensar minuciosamente algo em forma imaginária, antes de levá-lo a cabo. Isso constitui, indiscutivelmente, a base de que precisamente durante a idade escolar se estabeleçam as formas primárias da capacidade de sonhar no sentido próprio da palavra (VYGOTSKI, 2001, p.433).

Essa citação de Vigotski nos direciona a dois pontos basilares de nosso objeto de estudo: primeiro, a importância das relações sociais no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação, e segundo, o papel que a escola, como ambiente de ensino sistematizado, tem nesse processo. Ambas as assertivas giram em torno de um aspecto fulcral à psicologia histórico-cultural, as relações sociais, a aquisição de cultura e a construção da imagem subjetiva da realidade a partir das experiências que nos são alheias. Assim, de maneira sintética, poderíamos dizer que existe uma estreita conexão entre os processos de criação e a experiência prévia; informação de grande valia à questão da criação musical.

Como base nesses primeiros esclarecimentos teóricos, buscaremos agora apresentar os fundamentos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criação, inferindo-os aos aspectos musicais da criação, conforme a referida pesquisa de mestrado. Por meio de tópicos, procuraremos trazer e interpretar os fundamentos da psicologia *na música*, intentando, assim, apresentar cinco caminhos

e possibilidades para o trabalho com educação musical. É preciso dizer, ainda, que as formulações que se seguirão estarão em completa dissonância com as concepções que buscam entender o processo criativo humano como um fato espontâneo e natural aos indivíduos, e que nossa compreensão do que venha a ser um caminho adequado para o trabalho com criação em música nos fará remar contra a maré idealista que baseia parte do ideário atual.

Primeira reflexão: a relação entre reprodução e criação

A palavra reprodução não tem sido vista com bons olhos nas últimas décadas. Sobretudo no campo da Educação, o ato de reproduzir algo geralmente está associado a alguns tipos de vícios, como a passividade, a acriticidade ou até mesmo à omissão e à inércia. Pretendemos mostrar, no entanto, que – à luz da concepção de desenvolvimento psíquico defendida pela psicologia histórico-cultural – a reprodução não deve ser vista como algo que oblitera a criatividade humana, mas, pelo contrário, como um processo necessário para o próprio desenvolvimento da potencialidade criativa no decorrer na história humana.

Quando interpretamos o processo de desenvolvimento humano pelas vias do materialismo histórico – que é base filosófica da psicologia histórico-cultural – queremos dizer que, para humanizar-se, o ser humano precisa passar por um longo processo de apropriação do gênero humano. O gênero humano se materializa no conjunto de objetivações criadas pela humanidade ao longo das eras, e que, por meio da vida e educação em sociedade, é transmitido às novas gerações através do processo de apropriação. Ou seja, todos os significados sociais que estavam encarnados nas produções humanas – e que, portanto, reproduzem os traços essenciais da humanidade – são cristalizados nos novos indivíduos por meio da apropriação. Isto é, quando a atividade humana acumulada pelas antigas gerações é apropriada pelas novas gerações, ocorre, por assim dizer, uma espécie de reprodução, na qual o acervo humano – que antes era externo – passa a ser interno ao indivíduo. Ou seja, o processo de apropriação reproduz as marcas do humano nos novos indivíduos (VYGOTSKI, 2001). Quando nos apropriamos do legado histórico humano estamos reproduzindo em nós mesmos a humanidade que foi historicamente produzida. Reproduzir, não seria, portanto, diminuir as capacidades criativas ou mesmo uma forma de trazer malefícios à formação dos indivíduos..

Entendendo a existência de um processo de reprodução na formação dos indivíduos, é importante, agora, estabelecer relações mais próximas com o campo do trabalho criativo em música. Assim como acontece no processo de humanização ocorre também no campo da educação musical. A reprodução na música precisa ser entendida como um mecanismo de internalização dos sentimentos humanos que foram objetivados por meio das – e nas – criações musicais⁶, e não como uma forma de bloquear o surgimento de novas ideias. Quando defendemos que o aluno precisa reproduzir os modelos e as referências musicais que lhe são oferecidas no seu processo de formação, queremos dizer que é justamente por meio desse processo que novas possibilidades podem surgir.

Naturalmente, o leitor pode não notar qual viria a ser a relação entre o processo de reprodução e criação, propriamente dita. É preciso compreender, contudo, que, no momento em que reproduzimos em nós aquilo que já foi produzido por outros indivíduos, estamos, na verdade, criando uma relação entre a individualidade que

⁶ Sobre a concepção da arte como objetivação dos sentimentos humanos, ver Vigotski (1998).

nos pertence e toda a memória que existe no gênero humano. Isso significa dizer que novas necessidades acabarão por surgir em nossa prática, e essas novas necessidades irão nos direcionar a criação de novas formas e maneiras de satisfação dessas necessidades.

Assim, ao reproduzirmos uma peça musical, por exemplo, estamos possibilitando a criação de novas necessidades e, naturalmente, de novas possibilidades no campo da música. Quando um coral contemporâneo reproduz uma peça polifônica⁷ do compositor renascentista Orlando di Lasso, ele o faz com base na experiência musical que tem na atualidade. E mesmo que essa interpretação se proponha a ser feita com a maior proximidade possível com o estilo franco-flamengo⁸, a própria concepção, a compreensão e a interpretação dessa peça será feita a partir das formas de interpretação musical que predominam na atualidade. Ocorre, portanto a seguinte equação: 1) a forma como compreendemos a música nos dias hoje é fruto de um longo processo, no qual as influências passadas são de grande relevância; 2) Mesmo quando nos propomos a interpretar uma peça de outro período, o fazemos com base nos padrões e nas concepções que pertencem à atualidade; 3) Essa relação, entre a reprodução do antigo pelas vias de interpretação do atual, acaba por gerar novas experiências, novas necessidades no campo da prática, necessidades essas que poderão originar novas criações.

Todas essas colocações têm o objetivo de ilustrar como a reprodução é importante no campo da música, sobretudo quando queremos trabalhar com uma proposta criativa. É por meio da reprodução – e do surgimento de novas necessidades que ela é capaz de produzir nos indivíduos – que caminhamos para a criação de novas possibilidades em todas as esferas da vida humana e, obviamente, na música.

É preciso dizer, por fim, que o que o aluno deve reproduzir em todo seu processo de formação é a experiência humana que se tornou objetos artísticos, por meio do processo de objetivação, e não meramente a simples execução mecânica dos construtos artísticos. É sempre através dessa via de mão dupla e de todo esse processo contraditório que devemos aprofundar nossos estudos em busca de uma educação musical criativa.

Segunda reflexão: criação musical na infância e o paradoxo da involução criativa

Muito recorrente em nosso tempo é a ideia de que as crianças são munidas de uma capacidade criativa muito superior à dos adultos. É como se os pequeninos, durante um curto tempo de sua vida, estivessem livres da rude monotonia que existe na rotina adulta, tendo, assim, muito mais possibilidades de expressar suas ideias.

⁷ Chama-se de peça polifônica aquela que é composta por linhas melódicas tocadas concomitantemente que caminham de forma independente, ou seja, sem nenhum tipo de hierarquia entre elas. A polifonia difere-se, nesse sentido, da melodia acompanhada, que é uma forma de composição mais comum e pode ser representada, por exemplo, pela canção popular, na qual se tem uma melodia principal (a parte cantada) e um acompanhamento secundário (geralmente a parte instrumental). Na polifonia, reforçamos, as várias melodias (sejam tocadas ou cantadas) possuem o mesmo estatuto em importância, fato que torna a audição de uma peça polifônica um processo bastante complexo.

⁸ O estilo franco-flamengo, que iniciou a partir do século XV, foi um movimento que exerceu profundas mudanças na música da Renascença e influenciou toda a Europa. Sua marca principal foi o amplo desenvolvimento da polifonia; o que, de certa forma, embasou a harmonia da música moderna.

Essa ideia encontra endosso na música, inclusive na educação musical⁹. Numa aula de musicalização, por exemplo, é comum ver as primeiras interpretações ou composições das crianças sendo tidas como grandes demonstrações de criatividade – mesmo que se faça uso de elementos extremamente rudimentares. As perguntas que fazemos são as seguintes: será que isso é realmente um fato? As crianças são mais criativas do que os adultos? Será que a vida adulta oblitera a criatividade? Tornamo-nos menos criativos quando nos desenvolvemos intelectualmente?

É preciso dizer que os fundamentos da psicologia histórico-cultural estão em total dissonância com essa concepção acerca da suposta capacidade criativa infantil. Contrapor o desenvolvimento da criatividade com o processo de desenvolvimento das demais funções psíquicas humanas seria um grande equívoco. Como afirma o próprio Vigotski,

[...] nessa afirmação não reside em exame científico, pois sabemos que a experiência da criança é muito mais pobre do que a do adulto. Sabemos também que seus interesses são mais simples, mais pobres, mais elementares; por último, sua atitude em relação ao meio ambiente carece de complexidade, de precisão e da variedade que caracteriza a conduta do adulto, tudo que constitui os fatores básicos, determinantes da função imaginativa. A imaginação na criança, como se deduz claramente de tudo isso não é mais rica, mas mais pobre do que a do adulto. No processo de desenvolvimento da criança se desenvolve também a sua imaginação, que alcança sua maturidade só na idade adulta (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

Martins complementa essa ideia dizendo que “a suposta superioridade na imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético [...], no qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva” (MARTINS, 2013, p.239).

Dessa forma, fica evidente que, à luz da psicologia histórico-cultural, a ideia de que as crianças seriam mais criativas é fruto de uma concepção equivocada na interpretação do processo de desenvolvimento humano. Se assim o fosse, a função psíquica imaginação seria a única função portadora de um caráter *involutivo*. Ou seja, enquanto as demais funções humanas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento – caminham para um gradativo processo evolutivo, a imaginação iria sendo perdida ao longo do processo de formação dos indivíduos.

Naturalmente, não queremos permitir que essa forma de interpretar a imaginação infantil seja entendida como uma maneira de desmerecer o trabalho de nossas crianças. Importa-nos compreender, contudo, que todas as possibilidades criativas de uma criança se subjugam à qualidade e às características de seu processo social e histórico de desenvolvimento. O bom andamento dos diferentes estágios do processo de desenvolvimento da imaginação humana atrela-se, dessa forma, a toda a trajetória de formação dos indivíduos, vinculando-se àquilo que receberam ou deixaram de receber.

⁹Por exemplo, Schafer (2001) e Ponso e Beyer (2009).

Terceira reflexão: modelo, técnica e avaliação – horizontes para a criação musical

Barbosa (2015), no seu texto *Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade*, apresenta orientações para o ensino de arte que buscam dar subsídio para o desenvolvimento da criatividade. Apesar de essas orientações terem sido pensadas para o ensino de arte – de maneira mais ampla – buscaremos interpretá-las ao campo específico da música, adequando algumas ideias à questão do desenvolvimento da criação musical.

Um dos primeiros caminhos sugeridos se refere à questão dos *modelos*. As reflexões vigotskianas (VIGOTSKI, 2009) apontam, com frequência, a necessidade da existência de modelos como agentes importantes no processo de desenvolvimento da função criativa humana. Os modelos seriam não um reforço às correntes reprodutivistas, mas pelo contrário, uma forma de ampliação das vivências artísticas dos alunos. Tais modelos não teriam a função de inibir a criatividade das crianças, mas sim fornecer bagagem para subsidiar a ampliação cultural e musical de possibilidades da qual dispõe o educando. Na esteira desse aspecto poderíamos ponderar reflexões secundárias, tais como a questão da diversidade cultural, por exemplo – tão discutida atualmente. O ato de conhecer, portanto, é importante. Como diria Vigotski (2009), só se cria a partir daquilo que se conhece. Um exemplo a respeito da importância dos modelos poderia ser aplicado facilmente em propostas educacionais em que a questão da composição é colocada em destaque. Para ampliar sua bagagem musical e conhecer diferentes possibilidades sonoras, rítmicas e timbrísticas, é de total pertinência que o aprendiz – independentemente de seu estágio de formação – tenha contato com ricas referências, e conheça as diferentes possibilidades no ato da composição. Não obstante a importância dos modelos, faz-se necessário ressaltar que a ideia de que, para se criar, é necessário haver um número determinado de padrões incorporados é, em verdade, um equívoco. Não podemos deixar que nossa prática com criação musical se restrinja a uma exaustiva aquisição de modelos, para, só depois, pensarmos em algo novo. Não há padrões quantitativos estabelecidos.

Outro ponto a se destacar como sendo de grande relevância na questão da criação é a *técnica*. As correntes que entendem a música – e mesmo outras formas artísticas como a Dança, Artes Visuais, Teatro etc. – como uma forma de linguagem têm sido cada vez mais aceitas no meio acadêmico¹⁰. Tal aceitação implica, todavia, aspectos que, por vezes, podem passar despercebidos entre os educadores musicais, por exemplo. Pois, ao afirmar que a música é uma linguagem, deixamos subentendido que, como tal, demanda normas, regras e técnicas que precisariam ser apropriadas por todos aqueles que têm a intenção de dela se valer. A técnica não seria nem o aspecto principal e único objetivo das aulas de música, como numa visão reprodutivista, nem tampouco ignorada, como numa visão espontaneísta. A técnica ganharia um novo espaço: o de instrumento (meio) necessário à criação artística, condição de realização da imaginação. Em um caso específico de ensino de instrumento, a questão da técnica assume um elevado grau de importância. Muito embora nós acreditemos que qualquer ensino performático não deve restringir-se exclusivamente à incorporação de diferentes ‘técnicas’, a não aquisição da mesma pode significar uma redução no rendimento performático. E, se pensada no âmbito

¹⁰ Sobre a concepção da música como linguagem, ver, por exemplo, Schroeder (2009) e Penna (2010)

de uma proposta criativa, a aquisição da técnica é um importante meio pelo qual a própria criatividade pode se expressar e também desenvolver-se.

Quando estamos diante de uma disciplina de harmonia¹¹, por exemplo, é praticamente impossível desdenhar do aparato técnico ali embutido. São inúmeras as convenções e os códigos funcionais que são capazes de facilitar não apenas a compreensão da totalidade musical, mas também a criação de novas ideias. Se falarmos não apenas especificamente da harmonia, mas de toda a teoria da música, de forma geral, fica perceptível o quanto os mecanismos que foram criados pelos que nos antecederam são condição indispensável para o avanço no domínio técnico da música.

É importante salientar que não estamos, em primeira instância, afirmando que um músico do campo da música popular brasileira, por exemplo, tenha sua musicalidade criativa diminuída pelo simples fato de não ter se apropriado de uma série de convenções da música europeia, por exemplo. Quando defendemos a importância do uso da técnica no trabalho com música, estamos englobando, também, as técnicas específicas de cada linguagem musical. Pois, apesar de ser denominada como música popular, a riqueza presente em nossa música brasileira quase sempre vem munida de uma série de técnicas e métodos sistematizados de composição – principalmente de interpretação – que são de altíssimo nível. É importante deixar claro que defender o uso da técnica não significa, de maneira alguma, eleger um determinado padrão eficaz para as diferentes interpretações musicais. Significa, tão somente, reconhecer que aqueles que nos precederam percorreram caminhos que podem ser úteis a nós nos dias de hoje. E que apropriar os mecanismos desenvolvidos ao longo do tempo é uma condição indispensável não só para o desenvolvimento da criatividade na música, mas principalmente para termos a possibilidade de materializá-la.

A *avaliação* é outro aspecto importante, e que deve receber um destaque especial. Ela teria a função de servir como uma espécie de diálogo acerca de tudo o que tem sido feito. Todavia, ao tocar nesse assunto precisamos ter bastante cautela, pois avaliar o “bom” e o “ruim”, em música, é uma tarefa nada promissora. A avaliação a qual nos referimos assume, aqui, uma nova feição. Como afirma Barbosa (2015) “O certo e o errado, o melhor e o pior nas criações artísticas dos alunos, ou antes, a possibilidade de estabelecer esses parâmetros, virá do próprio conteúdo da linguagem artística que está sendo trabalhado e do modo como foi trabalhado, sem esquecer o processo” (p.70). A intenção, nesse processo, não é eleger padrões musicais específicos em detrimento de outros, mas, pelo contrário, comparar a criação anterior com a criação posterior em busca de aprimoramento e ampliação do acervo do qual dispõe o aluno. É preciso, portanto, estabelecer pontos de chegada para que o processo, em si, seja avaliado. Tomamos aqui os exemplos que utilizamos na questão do modelo e da técnica. Assim como no caso da incorporação de ricas referências e como também na questão da aquisição dos mecanismos técnicos para expressar ideias, a avaliação é de total pertinência no processo educativo. É justamente no contato dialógico com o mestre que o aprendiz poderá ter sua atuação analisada. É através do diálogo que poderá se constatar o quanto os modelos e as técnicas estão sendo eficientes, e o que precisa ser melhorado em próximas práticas criativas.

Esses três passos não são, obviamente, uma espécie de fórmula matemática que promete trazer resultados padronizados para todas as aplicações em aula, por

¹¹ A harmonia, em música, diz respeito às simultaneidades sonoras e suas regras combinatórias.

exemplo. Antes, são apenas sugestões que podem ajudar a sistematizar o trabalho com criação musical. Tendo apontado a relevância que têm os modelos, a técnica e a avaliação, é preciso fazer menção ao processo que permeia e possibilita a efetivação desses caminhos: a questão da instrução em música.

Quarta reflexão: criação musical e a instrução em música

Outro ponto que merece destaque é o da instrução em música. Ter domínio sobre as diferentes possibilidades teóricas e práticas da música – seja ela popular ou erudita – é de grande relevância para a questão da criação. Alinhado a toda a base teórica que até agora pretendemos demonstrar, é correto afirmar que a apropriação dos conhecimentos específicos e que são próprios a essa linguagem deve ser assegurada a todos; caso queiramos indivíduos criativos em música. Ou seja: os conteúdos musicais são essenciais para a formação musical de nossos alunos.

O ser humano, ao longo de toda a sua história com a música, teve várias formas e modos de lidar com essa linguagem artística. Foram diferentes estágios e diferentes concepções de música ao longo das eras. Se olharmos para o campo da música popular, por exemplo, veremos que mesmo lá houve formas de se registrar, através do papel ou da memória, o que era feito. Quando vamos para o campo da música erudita isso se evidencia ainda mais. São inúmeras as maneiras pelas quais se registraram o conhecimento musical. No caso da notação musical, por exemplo, podemos ver inúmeros tratados que buscaram sistematizar conteudisticamente aquilo que era feito no passado. O mesmo acontece no presente. Várias correntes no campo da música contemporânea estão construindo conhecimento e sistematizando as novas práticas musicais.

Ter a oportunidade de acessar toda essa bagagem histórica de informações pode, sem dúvida, ampliar em muito as nossas possibilidades de reflexão não apenas acerca da concepção de música que temos, mas também subsidiar novos caminhos e possibilidades para desenvolvermos práticas cada vez mais criativas. Se quisermos elevar qualitativamente o nível de nossas produções musicais, ou mesmo a relação que nossa sociedade tem com a música, será preciso não negar o patrimônio histórico que nos precedeu, tendo em mente que só é possível transformar *criativamente* algo que se conhece. Um bom exemplo dessa questão pode ser visto na vida de Mozart. Como procurou evidenciar Norbert Elias (1995), em seu livro *Mozart, sociologia de um gênio*, a genialidade desse grande compositor manteve ligações profundas e diretas com seu meio de formação e educação. Mesmo ainda jovem, Mozart teve o privilégio de conhecer vários dos grandes polos musicais de seu tempo. Conviveu e aprendeu com muitos dos grandes músicos seus contemporâneos. Ele teve a oportunidade de vivenciar uma imensa gama de possibilidades musicais. Sua obra, sem dúvida alguma, não pode ser analisada sem levar todos esses aspectos em consideração.

Outro ponto que buscamos colocar em evidência diz respeito ao papel que desempenha o instrutor (VIGOTSKI, 2003); aquele que tem a missão de transmitir e ensinar os conteúdos selecionados aos alunos. Como já dissemos anteriormente, o professor é possuidor de um papel de primeira grandeza no processo de formação dos educandos. O educador, que aqui é compreendido também como o instrutor, não é apenas um mero facilitador, mas antes o contrário. É ele quem irá, por meio de sua ação intencional, transmitir e significar os conteúdos clássicos e contemporâneos aos estudantes. Toda a importância atribuída aos conteúdos

atribui-se, de certa forma, também ao instrutor. É ele quem atuará para trazer forma e significado a todo o conhecimento histórico que deve estar ao acesso dos indivíduos em formação. Esse instrutor deve ter ele mesmo um amplo domínio do conteúdo a ser transmitido e todo o seu ato de instrução precisa ter como objetivo central a humanização (DUARTE, 2016).

O processo de instrução em música precisa ser visto pela educação musical como algo real e que se apresenta como o nascedouro de inúmeras possibilidades. É preciso compreender, também, que não se trata apenas de reconhecer a importância da instrução do campo do ensino erudito da música, pois no universo da música popular a instrução é igualmente presente e relevante na formação de bons músicos. A instrução acontece ainda de outras formas e sob muitas possibilidades e por meio das mais variadas tecnologias. Mesmo no caso dos autodidatas, por exemplo, a instrução pode ocorrer mesmo por meio da observação atenta e pelo contato, mesmo que indireto, com o universo da música. É preciso não fechar a instrução musical ao âmbito escolar, pois existem muitos outros canais formais e informais que também instruem musicalmente. O que importa, por fim, é compreender a existente relação entre a instrução em música, entre amplo domínio dessa arte e o desenvolvimento da potencialidade criativa na música.

Por muito tempo, pensou-se que o desenvolvimento era condição para o ensino. Mas, ao contrário disso, o que pretendemos defender com o conteúdo desse item é que a própria instrução desponta como impulsionadora do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001). Em suma, à luz dessas considerações, é possível concluir que a instrução deve ser basilar a qualquer linha de pensamento na educação que busque desenvolver uma proposta para a criatividade.

Quinta reflexão: criação musical como uma concepção de aula

Embora o tema da criação musical demande, ainda, muitas discussões e amadurecimentos, a ideia de que práticas criativas no ensino de música devem estar presentes na atuação educativa tem se tornado cada vez mais difundida e incorporada por profissionais da educação musical na escola regular, por exemplo. Entretanto, temos notado que é recorrente o discurso de que a criação deve estar presente como um *momento* nas aulas de música. Segundo essa ideia, deve haver um espaço para a criação; um momento para que ela possa se desenvolver e aflorar no aluno. A título de exemplo, poderíamos imaginar uma aula de piano com duração de 50 minutos, na qual o professor reserva sempre os últimos 10 minutos para o trabalho com criação, enquanto nos outros 40 não se sensibiliza a qualquer tipo de novas possibilidades criativas por parte do aluno.

Se partirmos do pressuposto defendido por Vigotski (2009), notaremos que o fato de reservarmos apenas uma pequena parte de nossas aulas ou de nossas práticas educativas para a criação pode representar uma séria redução. Também o trabalho com criação musical não deve se restringir a ser apenas uma parte da aula, mas, pelo contrário, deve ser uma espécie de *concepção* de aula. Uma atitude de abertura à criatividade deve permear toda a prática docente do professor, e ele deve estar atento a quaisquer possibilidades para desenvolver uma prática criativa.

Essa atitude de abertura em relação às muitas possibilidades de manifestação da criação demanda uma compreensão ampla por parte dos profissionais que desejam desenvolver um trabalho criativo em música. A formação musical, incluindo a teórica, é de altíssima relevância nesse processo. Pois, apesar de a teoria, por si só, não ser capaz de exercer qualquer tipo de alteração, ela se

presta a fornecer subsídios para aqueles que almejam uma transformação da realidade na qual estão inseridos. O desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora a ela vinculada deve ser analisado como um amplo e complexo sistema funcional, no qual todas as funções psíquicas humanas se relacionam reciprocamente (VIGOSTSKI, 2009). Quando lidamos com a inspiração, é preciso saber que todo o equipamento psíquico humano está sendo utilizado, e isso implica dizer que, ao trabalhar com criatividade, tocamos também na esfera da linguagem, do pensamento, das emoções etc. Como afirma Ignatiev, citado por Martins (IGNATIEV *apud* MARTINS, 2013, p. 232), “a inspiração é a tensão máxima de todas as forças psíquicas do homem”.

Analisar o desenvolvimento da criação musical à luz de todo esse contexto é uma tarefa desafiadora e que requererá a constante observação em busca de possíveis condições de surgimento da criação. Mesmo tendo apontado todos os elementos que se presenciam nos itens anteriores, é preciso estar aberto a todos os tipos de manifestações que possam, mesmo que de forma indireta, ser a possibilidade do trabalho com criação. Não há, como dito antes, um momento específico para a criação. Justamente por esse motivo, nossa atuação docente deveria se sensibilizar pela busca de uma concepção de aula que pudesse ser aberta à criatividade.

Para ponderar

Naturalmente, as ideias que foram apresentadas no presente texto foram expostas de forma sintética, não sanando, dessa forma, possíveis questões por parte dos leitores. Nosso objetivo, contudo, foi o de trazer uma breve contextualização e de reservar um espaço maior para aquela que, a nosso juízo, poderia ser a parte de maior interesse para educadores; a saber, as cinco reflexões para a prática educativa em música.

Com sua feição mais teórica e em interface com áreas que não são propriamente as musicais, este relato de pesquisa não busca, de maneira alguma, colocar em detrimento estudos que partam de outros pressupostos ou mesmo que busquem uma direção mais diretamente ligada à prática em sala de aula. Nossa intenção é justamente a de enfatizar que a clareza teórica é um aspecto de grande relevância quando buscamos uma prática que seja mais efetiva e promissora no campo da criação musical.

Embora as orientações aqui registradas não possam ser diretamente convertidas em atividades práticas, elas podem subsidiar/embasar novas propostas, fornecendo um caminho alternativo para futuras abordagens didáticas. Por fim, esperamos que as ideias contidas neste artigo possam contribuir para as discussões e pesquisas que acontecem no Brasil acerca da questão da criação musical.

Referências

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Um lugar para o ensino de arte no desenvolvimento da criatividade. In: SILVA, L. B.; PADILHA, A. M. L.; VIANA, N. (orgs). **A educação na perspectiva do marxismo e da escola de Frankfurt**: teoria crítica e humanismo. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 47-75.

BELING, Rafael Rocha. **O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico cultural**: contribuições para a educação musical. 2017. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PONSO, Caroline; BEYER, Esther. Processos de Criação Musical na Infância: implicações para a Educação Infantil. In: ANAIS DO V SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2009, Goiânia. **Anais...** UFG, 2009, p. 402-410.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. Ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHROEDER, Silvia C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação da infância**: ensaios psicológicos – Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Enviado em: 30/julho/2018

Aprovado em: 21/março/2019